

Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6—7 лет к школьному обучению

Н. И. Гуткина

кандидат психологических наук

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в «зону ближайшего развития» ребенка, определяющую тот результат, которого ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи [4]. Л. С. Выготский указывал на то, что обучение плодотворно только в том случае, если оно попадает в «зону ближайшего развития» ребенка.

Понятие «психологическая готовность к обучению» имеет смысл только в условиях массового обучения в школе, поскольку именно в этом случае учитель вынужден ориентироваться на некий средний уровень актуального развития детей и среднюю «зону ближайшего развития». При исследовании индивидуального обучения ребенка понятия «психологическая готовность к обучению» не требуется, поскольку оно ориентируется на конкретную «зону ближайшего развития» и конкретный уровень актуального развития ребенка.

Таким образом, психологическая готовность к школьному обучению — это необходимый и достаточный уровень актуального развития ребенка, при котором школьная учебная программа попадает в «зону ближайшего развития» ребенка.

Если уровень психического развития ребенка такой, что его «зона ближайшего развития» ниже той, которая требуется для освоения учебной программы в школе, то ребенок считается психологически не готовым к школьному обучению, так как из-за несоответствия его «зоны ближайшего развития» требуемой он не может усвоить программный материал и сразу попадает в разряд отстающих учеников.

О психологической готовности к школе судят по уровню развития следующих психических сфер: аффективно-потребностной, произвольной, интеллектуальной и речевой. Каким же должен быть уровень развития указанных выше сфер, чтобы можно было говорить о наличии психологической готовности к школьному обучению? Для лучшего понимания вопроса необходимо обратиться к теоретической проработке проблемы психологической готовности к школе, уходящей своими корнями в труды Л. С. Выготского [1, 15, 19, 22 и др.].

Так, Л. И. Божович [1] выделила несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Среди них — определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуаль-

ной сферы. Самым важным в психологической готовности ребенка к школе Л. И. Божович считала мотивационный план.

Были выделены две группы мотивов учения:

- 1) широкие социальные «мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений»;
- 2) мотивы, связанные «непосредственно с учебной деятельностью, или познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [2, с. 23—24].

Готовый к школе ребенок хочет учиться, так как это позволит ему занять определенную позицию в обществе людей, открывающую доступ в мир взрослых, и к тому же у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л. И. Божович «внутренней позицией школьника» [1]. Этому новообразованию Л. И. Божович придавала очень большое значение, считая, что «внутренняя позиция школьника» может служить критерием готовности к школьному обучению. Следует заметить, что и «внутренняя позиция школьника», и широкие социальные мотивы учения — явления сугубо исторические. Дело в том, что существующая в нашей стране система общественного воспитания и обучения предполагает несколько ступеней взросления: 1) ясли, детский сад — дошкольное детство; 2) школа — с поступлением в школу ребенок встает на первую ступеньку взросления, здесь начинается его подготовка к самостоятельной взрослой жизни; именно такое значение придается школе в нашем обществе; 3) высшая школа или работа — взрослые люди. Таким образом, школа является связующим звеном между детством и взрослостью, причем если посещение дошкольных учреждений является необязательным, то посещение школы до сих пор было строго обязательным. Дети, достигшие школьного возраста, понимают, что школа открывает им доступ к взрослой жизни.

Именно этим, как правило, объясняется то, что дети хотят учиться в школе, а не дома.

Новообразование «внутренняя позиция школьника», возникающее на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов и представляющее собой сплав двух потребностей — познавательной и потребности в общении со взрослыми на новом уровне, позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, или, другими словами, произвольном поведении ученика.

Почти все авторы, исследующие психологическую готовность к школе, уделяют произвольности особое место в изучаемой проблеме.

Есть точка зрения, что слабое развитие произвольности — главный камень преткновения в психологической готовности к школе. Но в какой степени должна быть развита произвольность к началу обучения в школе — вопрос, весьма слабо проработанный в литературе. Трудность заключается в том, что, с одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой — слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Обсуждая проблему готовности к школе, Д. Б. Эльконин на первое место ставил сформированность необходимых предпосылок учебной деятельности. Анализируя эти предпосылки, он и его сотрудники выделили следующие параметры:

- умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;

- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [16].

Фактически это параметры развития произвольности, являющиеся частью психологической готовности к школе, на которые опирается обучение в I классе.

При изучении интеллектуального компонента психологической готовности к школе в отечественной психологии акцент делается не на сумму усвоенных ребенком знаний, хотя это тоже немаловажный фактор, а на уровень развития интеллектуальных процессов. Так, Л. И. Божович писала: «...усвоение любого учебного предмета предполагает наличие у ребенка способности выделить и сделать предметом своего сознания те явления действительности, знание о которых он должен усвоить. А это обязательно требует определенного уровня обобщения» [1, с. 210].

Кроме указанных составляющих психологической готовности к школе мы выделяем дополнительно еще одну — развитие речи. Речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления. Необходимо, чтобы ребенок умел находить в словах отдельные звуки, т. е. у него должен быть развит фонематический слух.

Несмотря на многообразие существующих методов определения готовности детей к школьному обучению, психологи продолжают поиски более совершенных диагностических программ. Необходимость новых разработок объясняется следующими причинами: 1) обследование не должно быть слишком длительным, чтобы уложиться во временные рамки записи детей в школу (апрель — май); 2) функциональная готовность и тестовые батареи не дают сведений о мотивационной готовности детей к школе, о значении которой подробно говорилось выше, и, наконец, 3) программа обследования должна содержать необходимые и достаточные компоненты для заключения о готовности ребенка к школе.

Отбор же этих необходимых и достаточных методов обследования, позволяющих поставить «диагноз подготовленности к школе, — по справедливому замечанию Ю. Сызьда, — в большой мере зависит от теоретической концепции, которая является исходной при расшифровке сущности подготовленности к школе» [20, с. 165].

Анализ учебной программы и требований школы, предъявляемых к ученику, подтверждают общепринятые положения, что готовность к школе проявляется в мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевой сферах.

Учитывая все сказанное и исходя из теоретических положений Л. С. Выготского, Л. И. Божович и Д. Б. Эльконина по поводу психологической готовности к школе, мы разработали диагностическую программу по определению психологической готовности детей 6—7 лет к школьному обучению [7, 8, 9, 10]. Эта программа состоит из игр и игровых заданий с правилами, позволяющими определить уровень развития аффективно-потребностной (мотивационной), произвольной, интеллектуальной и речевой сфер¹.

Аффективно-потребностная сфера

Методика по определению доминирования познавательного или игрового мотива в аффективно-потребностной сфере ребенка. Ребенка приглашают в комнату, где на столиках выставлены обычные, не слишком привлекательные игрушки, и просят в течение минуты рассмотреть их. Затем экспериментатор подзывает его к себе и предлагает послушать сказку.

¹ По вопросу приобретения «Диагностической программы по определению психологической готовности детей 6—7 лет к школьному обучению» Н. И. Гуткиной обращаться в редакцию журнала «Психологическая наука и образование» по адресу: 103009, Москва, ул. Б. Никитская, д. 16, комн. 312; тел.: (095) 229-89-88.

Ребенку читают интересную для его возраста сказку, которую он раньше не слышал. На самом волнующем месте чтение прерывается, и экспериментатор спрашивает испытуемого, что ему в данный момент больше хочется, поиграть с выставленными на столиках игрушками или дослушать сказку до конца.

Дети с выраженным познавательным интересом обычно выбирают сказку. Дети со слабой познавательной потребностью предпочитают поиграть. Но игра их, как правило, носит манипулятивный характер: то за одно схватятся, то за другое.

Экспериментальная беседа по выявлению «внутренней позиции школьника», которая понимается как новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее из сплава познавательной потребности и потребности в общении со взрослым на новом уровне. В специальных экспериментальных исследованиях по изучению этого новообразования кризиса 7 лет было установлено, что в игре «в школу» дети, характеризующиеся наличием «внутренней позиции школьника», предпочитают роль ученика, а не учителя и хотят, чтобы все содержание игры сводилось к реальной учебной деятельности (письмо, чтение, решение примеров и т. д.) [13].

Наоборот, в случае несформированности этого образования дети, играя «в школу», выбирают роль учителя, а вместо конкретной учебной деятельности — игру «в перемены», разыгрывание прихода в школу и ухода из нее и т. д.

Таким образом, «внутреннюю позицию школьника» можно выявить в игре, но этот путь занимает слишком много времени. Вместе с тем в том же исследовании было показано, что некоторые эксперименты могут быть заменены специальной экспериментальной беседой, дающей аналогичный эксперименту результат. В частности, это относится к экспериментальной игре, позволяющей определить «внутреннюю позицию школьника».

В связи с вышесказанным беседа, направленная на определение «внутренней позиции школьника», включает вопросы, косвенным образом помогающие определить наличие познавательной и учебной мотиваций у ребенка, а также культурный уровень среды, в которой он растет. Последнее имеет существенное значение для развития познавательной потребности, а также личностных особенностей, способствующих или, наоборот, препятствующих успешному обучению в школе [21].

Произвольная сфера

Методика «Домик» представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв [7, 8, 9, 10]. Задание помогает обнаружить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, точно копировать его, выявляет особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Методика рассчитана на детей 5,5—10 лет, имеет клинический характер и не предполагает получения нормативных показателей.

По ходу работы ребенка необходимо зафиксировать: 1) какой рукой ребенок рисует (правой или левой); 2) как он работает с образцом: часто ли смотрит на него, проводит ли воздушные линии над рисунком-образцом, повторяющие контуры картинки, сверяет ли сделанное с образцом или, мельком взглянув на него, рисует по памяти; 3) быстро или медленно проводит линии; 4) отвлекается ли во время работы; 5) что говорит и о чем спрашивает во время рисования; 6) сверяет ли испытуемый после окончания работы свой рисунок с образцом. Когда ребенок сообщает об окончании работы, ему следует предложить проверить, все ли у него верно. Если он увидит неточности в своем рисунке, то может их исправить, но это должно быть зарегистрировано экспериментатором.

Обработка экспериментального материала проводится путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки. Ошибками считаются: а) отсутствие какой-либо детали рисунка; б) уве-

личение отдельных деталей рисунка более чем в 2 раза при относительно правильном сохранении размера всего рисунка; в) неправильно изображенный элемент рисунка; г) неверное изображение деталей в пространстве рисунка; д) отклонение прямых линий более чем на 30° от заданного направления; е) разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены; ж) залезание линий одна за другую.

При интерпретации результатов эксперимента необходимо учитывать возраст испытуемого. Так, дети 5,5—6 лет из-за недостаточной зрелости мозговых структур, отвечающих за сенсомоторную координацию, редко безукоризненно справляются с заданием. Если же испытуемый 10 лет допускает более 1 ошибки, то это свидетельствует о неблагополучии в развитии одной или нескольких исследуемых методикой психологических сфер.

Методика «Да и нет». Методика применяется для исследования умения действовать по правилу. Она является модификацией известной детской игры «Да» и «нет» не говорите, черного с белым не носите». Для этой методики взята только первая часть правил игры, а именно: детям запрещено отвечать на вопросы словами «да» и «нет». После того как испытуемый подтвердит, что ему понятно правило игры, экспериментатор начинает задавать ему вопросы, провоцирующие ответы «да» и «нет» [6, 7, 8, 9, 10].

Ошибками являются только слова «да» и «нет». Слова «ага», «неа» и тому подобные не рассматриваются в качестве ошибок. Также не считается ошибкой бессмысленный ответ, если он удовлетворяет формальному правилу игры. Вполне допустимо, если ребенок вместо словесного ответа отвечает утвердительным или отрицательным кивком головы.

Интеллектуальная и речевая сферы

При исследовании интеллекта ребенка с точки зрения готовности к школьному обучению на первый план должны выйти характеристики, необходимые и достаточные для начала обучения в школе. Наиболее яркой такой характеристикой является обучаемость, включающая в себя два этапа интеллектуальных операций. Первый — усвоение нового правила работы (решения задачи и т. д.); второй — перенос усвоенного правила выполнения задания на аналогичные, но не тождественные ему. Второй этап возможен только при осуществлении этого процесса обобщения.

Уровень развития обобщения, проявляющийся при определении обучаемости, желательно дополнительно исследовать и другими методами, поскольку эта интеллектуальная операция рассматривается отечественными исследователями готовности к школьному обучению как основополагающая характеристика интеллектуальной готовности к школе.

Проблемой обучаемости занимались в разное время представители различных психологических школ [15, 12, 13, 14 и др.]. Существует несколько трактовок и определений этого явления и, соответственно, разных методов исследования. Но для диагностики готовности к школьному обучению нами была создана оригинальная методика, отвечающая условиям, в которых проводится обследование детей, а именно: исследование должно занимать как можно меньше времени; вместе с тем созданная методика отвечает основным принципам построения методов диагностики обучаемости [13].

Методика «Сапожки» позволяет исследовать обучаемость ребенка, т. е. проследить, как для решения задач он пользуется правилом, с которым раньше никогда не встречался. Трудность предлагаемых задач постепенно возрастает за счет введения в них объектов, по отношению к которым можно применить усвоенное правило только после осуществления необходимого процесса обобщения. Используемые в методике задачи построены таким образом, что для их решения требуется осуществить эмпирическое или теоретическое обобщение. Под эмпирическим обобщением понимается умение классифицировать предметы по существенным признакам или подводить под общее понятие. Под теоретическим обобщением понимается обобщение на основе содержательной абстракции, когда ориентиром

служит не конкретный отличительный признак, а факт наличия или отсутствия отличительного признака, независимо от формы его проявления (подробно о видах обобщения см. [11]).

Таким образом, методика «Сапожки» помогает анализировать обучаемость детей, а также особенности развития процесса обобщения. Методика рассчитана на детей 5,5—10 лет, имеет клинический характер и не предполагает получения нормативных показателей.

В качестве экспериментального задания используется обучение испытуемого цифровому кодированию цветных картинок (лошадка, девочка, аист) по наличию или отсутствию у них одного признака — сапожек на ногах. Есть сапожки — картинка обозначается «1» (единицей), нет сапожек — «0» (нулем)². Цветные картинки предлагаются испытуемому в виде таблицы, содержащей: 1) правило кодирования; 2) этап закрепления правила; 3) так называемые загадки, которые испытуемый должен разгадать путем кодирования. Помимо таблицы цветных картинок в эксперименте используется белый лист бумаги с изображением геометрических фигур, представляющих собой еще две загадки [6, 7, 8, 9, 10].

Методика «Последовательность событий» предложена А. Н. Бернштейном [см. 17, 18], но инструкция и порядок ее проведения несколько изменены. Предназначена она для исследования развития логического мышления, речи и способности к обобщению.

В качестве экспериментального материала используются три сюжетные картинки, предъявляемые испытуемому в неправильной последовательности. Ребенок должен понять сюжет, выстроить верную последовательность событий и составить по картинкам рассказ, что невозможно сделать без достаточного развития логического мышления и способности к обобщению. Устный рассказ показывает уровень развития речи будущего первоклассника: как он строит фразы, свободно ли владеет языком, каков его словарный запас и т. д.

Методика «Звуковые прятки» предназначена для проверки фонематического слуха. Ребенку предлагают поиграть «в прятки» со звуками. Условия игры следующие: каждый раз договариваются, какой звук надо искать, после чего экспериментатор называет испытуемому различные слова, а тот должен сказать, есть или нет разыскиваемый звук в слове [7, 8, 9, 10]. Предлагается поочередно искать звуки «о», «а», «ш», «с». Все слова необходимо произносить очень четко, выделяя каждый звук, а гласные звуки даже тянуть (отыскиваемый гласный звук должен стоять под ударением). Надо предложить испытуемому, чтобы он сам вслед за экспериментатором произнес слово и послушал его. Можно повторить слово несколько раз.

Описанная диагностическая программа валидна, надежна и обладает прогностической значимостью. Программа может быть использована при обследовании детей в детских садах и начальной школе (в частности, при записи будущих первоклассников в школу). Программа рассчитана на детей начиная с 5 лет 6 месяцев. Применять ее для более раннего возраста недопустимо.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

² Принцип кодирования картинок цифрами «1» и «0» по признаку наличия или отсутствия сапожек на ногах фигурок взят из игры А. Лельевра «Забавная кибернетика» (Веселье картинки. 1986. № 7).

3. *Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С.* Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36. 4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
4. *Выготский Л. С.* мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т.2. М., 1982.
5. *Гутке Ю., Волраб У.* Диагностические программы как вариант тестов обучаемости // Психодиагностика: теория и практика. М., 1986.
6. *Гуткина Н. И.* «Зона ближайшего развития» и индивидуальный подход к ребенку на первых этапах обучения // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. М., 1988.
7. *Гуткина Н. И.* Психологическая подготовка детей к школе в группе развития // Активные методы в работе школьного психолога. М., 1990.
8. *Гуткина Н. И.* Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6—7 лет к школьному обучению. М., 1993(1996).
9. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность детей 6-7 лет к школьному обучению. Сюжетно-ролевые и развивающие игры с первоклассниками на уроках // Готовность к школе. М., 1995.
10. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. М., 1993 (1996).
11. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.
12. *Иванова А. Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М., 1976.
13. *Калмыкова З. И.* Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., 1975.
14. *Калмыкова З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.
15. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
16. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера. М., 1988.
17. *Рубинштейн С. Я.* Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.
18. *Рубинштейн С. Я.* Психология умственно отсталого школьника. М., 1986.
19. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. М. 1988.
20. *Сызрд Ю.* Проблемы психологической диагностики подготовленности к школе // Формирование школьной зрелости ребенка. Таллин, 1982.
21. Формирование школьной зрелости ребенка. Таллин, 1982.
22. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.